

---

# RESGATAR A META-REFLEXÃO FREIRIANA EM CINCO ATOS

## Um marco perene para pensar dilemas do educador-investigador hodierno

---

Rosanna Barros\*

---

**Resumo:** Neste texto de tipo ensaístico, o objetivo é partilhar reflexões, inquietações e dilemas transversais sobre aspetos principais que foram emergindo de uma trajetória de investigação educacional no domínio da educação social e permanente de adultos (ESPA). Apresenta-se um balanço cujo fio condutor é desenvolvido em cinco atos que constituem cinco convicções que, ao estabelecerem-se, convocam coordenadas bem instituídas da investigação neste sector e resgatam, da literatura, um quadro teórico-conceitual crítico, cujo epicentro são os diversos contributos do pensamento freiriano. Termina-se com uma breve, embora convicta, apologia do contributo que a investigação crítica interdisciplinar e colaborativa pode dar, se transcender os atuais pressupostos paradigmáticos, porém instrumentalizados, de uma aprendizagem ao longo da vida. Nessa condição, poder-se-á tornar o “Espaço Europeu da Educação” uma oportunidade, sem fronteiras, para assegurar um futuro com dignidade humana, que transcenda a nossa espécie para, sabiamente, educar, sobretudo, para o valor da vida em todo o ecossistema.

**Palavras-chave:** pensamento freiriano, educação social e permanente de adultos, papel do educador-investigador, teoria educacional crítica

### RESCUING FREIRE'S META-REFLECTION IN FIVE ACTS: A PERENNIAL LANDMARK TO THINK THE DILEMMAS OF THE EDUCATOR-RESEARCHER TODAY

**Abstract:** In this essay-type text the objective is to share reflections, concerns and cross-cutting dilemmas about the main aspects that have emerged from a trajectory of educational research in the field of social and permanent adult education (ESPA). It presents a balance whose guiding thread is developed in five acts which constitute five convictions that, when elected, convene well-established coordinates of research in this sector and rescue, from literature, a critical theoretical and conceptual

---

\* CEAD – Centro de Investigação em Educação de Adultos e Intervenção Comunitária, Universidade do Algarve, Faro, Portugal.

framework, whose epicenter are the various contributions of Freirean thought. It ends with a brief, albeit convinced, apology for the contribution that interdisciplinary and collaborative critical research can make, if it transcends the current paradigmatic, however instrumentalized, assumptions of lifelong learning. In this condition, the “European Education Area” could be made an opportunity, without borders, to ensure a future with human dignity, which transcends our species to wisely educate, above all, for the value of life throughout the ecosystem.

**Keywords:** Freirean thinking, social and permanent adult education, role of educator-researcher, critical educational theory

### **SAUVER LA MÉTARÉFLEXION FREIRIENNE EN CINQ ACTES: UN POINT DE REPÈRE ÉTERNEL POUR PENSER AUX DILEMMES DE L'ÉDUCATEUR-CHERCHEUR D'AUJOURD'HUI**

**Résumé:** Dans ce texte type d'essai, l'objectif est de partager des réflexions, des préoccupations et des dilemmes transversaux sur les principaux aspects qui ont émergé d'une trajectoire de recherche éducative dans le domaine de l'éducation sociale et permanente des adultes (ESPA). Il y a un équilibre dont le fil conducteur est développé en cinq actes qui constituent cinq convictions qui, lorsqu'elles sont sûres, convoque les recherches bien établies dans ce secteur et sauvetage, de la littérature, un cadre théorique et conceptuel critique, dont l'épicentre sont les diverses contributions de la pensée freirienne. Elle se termine par une brève, quoique convaincue, excuse pour la contribution que la recherche critique interdisciplinaire et collaborative peut apporter, si elle transcende les hypothèses paradigmatiques actuelles, mais instrumentalisées, d'un apprentissage tout au long de la vie. Dans cet état, l'“Espace Européenne de l'Éducation” pourrait devenir une opportunité, sans frontières, pour assurer un avenir avec dignité humaine, qui transcende notre espèce pour, sagement, éduquer, surtout, pour la valeur de la vie dans l'ensemble de l'écosystème.

**Mots-clés:** Pensée freirienne, éducation sociale et permanente des adultes, rôle d'éducateur-chercheur, théorie éducative critique

## **Prelúdio**

O texto aqui apresentado é de tipo ensaístico. Com esse estatuto, não tem pretensões de obedecer à tradicional lógica dos artigos científicos que, embora por vezes demasiado padronizada, observámos usualmente na nossa escrita. Trata-se, outrossim, de um exercício distinto de fixação de interpelações que ousa uma maior liberdade de formato para expressar perplexidades inerentes a uma era científica que, no século XXI, pretende uma produtividade métrica inversamente proporcional à austeridade da sua promoção e investimento institucional ao nível das políticas públicas de ciência e ensino superior (CNE, 2008; Barrias, 2013; Rodrigues

& Heitor, 2015), particularmente no domínio “*low cost*” das ciências sociais e da educação. O texto é, assim, deliberadamente fixado, reivindicando espaço para partilhar reflexões e inquietações transversais sobre aspetos que foram emergindo de uma trajetória de investigação educacional, realizada ininterruptamente há duas décadas, no domínio da investigação em educação social e permanente de adultos (ESPA). Pensemos, pois, neste texto, enquanto uma espécie de balanço geral de um percurso científico, configurado em torno de uma autorreflexão que, ao ser suscitada, também potencia o legado da obra político-filosófica de Paulo Freire (Barros, 2014a, 2014b).

Configurando-se atípico, uma ressalva é, no entanto, necessária, no sentido de esclarecer que este texto não seria possível se não se sustentasse numa base teórica com maior aprofundamento, feita a montante segundo investigação densa e rigorosa, e da qual fizemos derivar este exercício ensaístico em que o percurso, indiretamente relatado, e as convicções, diretamente assumidas, são partilhadas com o/a leitor/a em modo reflexivo e heurístico. Desta forma, apresenta-se um balanço, com fio condutor transversal, desenvolvido em cinco atos que constituem cinco convicções, que convocam coordenadas bem estabelecidas da investigação sobre a ESPA e resgatam, da literatura, um quadro teórico-conceptual crítico que tem todas as condições para constituir um referencial a adotar na renovação das agendas de investigação neste domínio que não desejem aderir aos pressupostos em voga no mandato político de uma governação global da ciência e da educação, particularmente bem estabelecido no “Espaço Europeu da Educação”, e que Lima (2012) sintetizou eloquentemente na fórmula “aprender para ganhar, conhecer para competir”. Ora, trata-se de uma matriz atualmente hegemónica e bem-sucedida nos modos de induzir, tanto pelos processos de avaliação externa como pelo financiamento competitivo, uma padronização na produtividade da investigação científica educacional, instigada a procurar evidências de “boas políticas e práticas” de aprendizagem ao longo da vida (Grek, 2015), que nos suscita, crescentemente, dilemas, desde um entendimento crítico acerca do papel do/a educador/a-investigador/a hodierno/a.

O texto assume, assim, a politicidade da educação e da atividade intelectual (Mayo, 1999; Semeraro, 2006), embora em moldes autorreflexivos e de algum modo autobiográficos, e faz uma apologia convicta do contributo que a investigação crítica interdisciplinar pode dar, nesta fase da nossa história em que “o mundo tem vivido em permanente estado de crise” (Santos, 2020, p. 5), para a criação de um movimento contemporâneo global de intervenção educacional para além das métricas. Um movimento que, ao transcender os formatos prescritos, se torne capaz de fazer face à(s) crescente(s) realidade(s) de opressão, concentrando-se em intervir nas suas causas e não nos seus sintomas, e em interrogar as assunções e estratégias coevas que baliçam o desrespeito, vertiginoso e em expansão, da dignidade humana e do valor da vida em todo o ecossistema.

## **ATO I – O dilema dos alicerces para investigar: entre um conhecimento dominante e um conhecimento pertinente**

Muitos dos conceitos e abordagens inerentes ao *corpus* teórico da educação social e permanente de adultos (ESPA), especialmente os que são derivados de matrizes teóricas de caráter crítico e radical, têm vindo a sofrer um processo acelerado de ressemantização e esvaziamento dos seus princípios humanistas, como demonstrámos noutra lugar (Barros, 2011, 2012a). Quer isto dizer que os conceitos não estão meramente a ser adaptados nos circuitos de maior visibilidade do sector, claramente dominados hoje por uma matriz teórica de caráter vocacional (Guimarães, 2011), tendencialmente positivista e instrumental (Lima, 2012), mas estão sim a sofrer uma redefinição e reinterpretção, no plano da governação educacional, segundo propósitos político-educativos frequentemente contrários àqueles que lhes deram origem (Shaw & Crowther, 1997; Giroux, 1986). No âmbito da questão social, Santos (2005) observou este processo de redefinição conceptual, constatando:

em vez de transformações sociais, a resolução de problemas; em vez da participação popular, participação dos titulares de interesses reconhecidos (stakeholders); em vez do contrato social, a autorregulação; em vez da justiça social, jogos de soma positiva e políticas compensatórias; em vez de relações de poder, coordenação e parcerias; em vez de conflitualidade social, coesão social e estabilidade dos fluxos. (p. 14)

Efetivamente, estes elementos fazem hoje parte de um fluente e influente léxico que caracteriza o conhecimento dominante e que emana das instâncias políticas internacionais e dos seus respetivos *think tanks* (Teodoro, 2003) e se difundem através dos mecanismos e dispositivos da governação global (Antunes, 2005), nomeadamente dos programas de financiamento competitivo, persuadindo, como nunca, os atores sociais e os/as investigadores/as a participar na esfera pública, porém segundo moldes preestabelecidos, em que é possível encontrar uma reorganização complexa de centralidades e periferias nem sempre estabelecidas com propósitos facilmente reconhecíveis (Antunes & Barros, 2019).

O certo é que, ao indagar pelas alternativas a esta lógica atualmente dominante, há que problematizar criticamente as ideias e conceitos presentes no discurso público nacional e internacional, como por exemplo acontece a propósito da meritocracia em educação e da sua relação com a mobilidade social (Young, 1994), bem como problematizar criticamente as ideias e conceitos nele silenciados, como por exemplo acontece com o uso explícito do mérito na captação de financiamento competitivo para investigação e na apropriação implícita, a nível da gestão das instituições de ensino superior nacionais, da mais-valia desse valor meritório, que passa a significar, fundamentalmente, a capacidade de ser um trabalhador gerador de lucros, onde, na lógica da nova administração pública e fundacional, emanada de princípios neoliberais, os seres

humanos só têm valor como unidades de trabalho (Friedman, 1985). Assim, é nossa convicção que, no âmbito das práticas hodiernas de investigação educacional, interessa resgatar a meta-reflexão freiriana e as suas convergências com os saberes necessários à educação do futuro (Morin, 2011) para ensaiar a construção de novos instrumentos teórico-conceptuais (Behrens, 2014) que, contrariando tendências (Antunes et al., 2020), produzam conhecimento pertinente para edificar uma maior autonomia teórica da ESPA (Barros, 2012b), segundo os pressupostos de um paradigma assente numa perspectiva ecológica e complexa do conhecimento (Arruda et al., 2017) que contribua para devolver a substantividade perdida dos termos e conceitos intrínsecos às suas esferas críticas e radicais de base (Lengrand, 1989; Gelpi, 1990; Canário, 2000).

Ora, pensar e interrogar criticamente os conceitos, convocando as perspetivas político-filosóficas e as abordagens teórico-pedagógicas presentes no património perene da ESPA, implica, desde a nossa ótica, assumir simultaneamente diversos desafios metodológicos, ontológicos e epistemológicos inerentes ao ato de investigar dentro de parâmetros críticos e contra-hegemónicos, no cerne dos quais precisam de estar complexamente equacionadas a questão do pessoal e do social, do micro e do macro, do particular e do geral, do local e do global, bem como do essencial e do acessório.

## **ATO II – O dilema do uso dos resultados da investigação: entre uma cultura de problemas e uma cultura de respostas**

Estamos num momento em que há uma inflação de novos discursos tecnicistas, maioritariamente elaborados em torno de um entendimento instrumental dos conceitos de aprendizagem (Jarvis, 2001) e de competências (Medeiros, 2006), que possuem um grande potencial para encobrir e ocultar do debate público as estratégias contidas nas agendas políticas globais e neoconservadoras sobre educação (Souza, 2016). Neste contexto, parece-nos essencial reatar os laços teórico-analíticos com a tradição crítica da ESPA para reinventar uma *praxis* que possibilite ao/a educador/a-investigador/a hodierno/a esgravatar um pouco mais fundo os contextos educacionais e pensar um pouco mais crítica e radicalmente a realidade social (Barros, 2016a), partindo do legado dos pedagogos críticos e radicais, de onde sobressai, então, a filosofia político-pedagógica freiriana. Acreditamos, pois, que, no interior deste legado, reside a matéria-prima para procurar construir, para a época atual, uma ontologia e uma epistemologia educacional de cariz radical que retome a politização dos conceitos e a dignidade universal e ética da condição humana (Arendt, 2001; Cabrera, 2007).

Uma ontologia radical que significa, portanto, indagar acerca do significado de ser-se um ser humano e humanizado no âmbito dos limites atuais criados pelo capitalismo neoliberal, uma

reflexão crítica de base, fundamental para compreender que, sendo a história uma construção social, há sempre alternativas para as “situações limite” de opressão e, tal como enfatizam Allman e Wallis (1997, p. 20), mesmo com as mais fortes limitações “um potencial para nos tornarmos mais humanos pode ser alcançado – um potencial que podia ser entendido e desenvolvido por toda a humanidade se quiséssemos transformar as atuais relações sociais, criando outras novas”. Colocada desta forma, uma ontologia radical de inspiração freiriana é tanto crítica como esperançosa porque exige que se analise o “estar sendo menos”, presentemente, com os critérios e pressupostos derivados de uma visão humanista, democrática e socialmente justa do que pode vir a significar “ser-se mais”, no futuro (Gadotti, 2020).

Uma epistemologia educacional de cariz radical pressupõe, por seu turno, que se aprofunde a crítica ao modo ainda dominante de pensar a realidade, que a fraciona e dicotomiza (Barros, 2018a; 2015), bem como à forma instrumental segundo a qual educadores/as e educandos/as se relacionam atualmente com o conhecimento, nos contextos hegemônicos, para poder criar as condições teóricas possibilitadoras da conceção de caminhos alternativos e dialéticos. Isto porque se desejarmos, verdadeiramente, que a pesquisa científica e a educação possam contribuir para a apreensão do real, de modo a propiciar um ganho de consciência crítica que facilite a transformação social, então é necessário um engajamento, por parte dos/as intelectuais e dos/as educadores/as, com o Outro, numa procura partilhada de relações sociais, económicas e políticas alternativas que, visando um entendimento mais radical da democracia, represente as bases e os fundamentos para a organização de um movimento global de resistência à opressão (Barros & Ralha-Simões, 2016). Um movimento global e contra-hegemónico que, como acentuam Allman e Wallis (1997, p. 21), “ergue-se pela união entre saber e ser, de maneiras completamente diferentes e humanizadas”. Isto significa ter a responsabilidade de aprender e ensinar a compreender a nossa realidade de forma dialética (Barros, 2013a), o que implica, desde logo, que uma epistemologia radical é impossível de ser elaborada na ausência de uma também radical ontologia.

Uma das consequências que se podem destacar do exercício dialético entre uma ontologia e uma epistemologia radicais é o resgate da dimensão coletiva da ESPA, transitando de um entendimento acerca da educação que privilegia “*the educated person*” para um entendimento renovado da educação que privilegia “*the educated man*” (Peters, 1972). Ao se imputar nestes termos à educação em geral a missão de contribuir para a criação do “Homem educado”, está-se a atribuir-lhe um valor simbólico de bem coletivo, que faz com que, para muitos, o conceito de educação não possa ser entendido sem a sua base humanista e democrática que lhe serve de essência. Ora, esta assunção pressupõe a recusa de tornar meramente utilitários os resultados da investigação educacional que, nesse trilho, cedem a uma cultura de respostas perante pressões neoliberais que exigem produtos inovadores e adequados às demandas da sociedade da informação (Souza, 2011).

### **ATO III – O dilema de atuar entre o individual e o coletivo: a agência derivada da investigação e o debate crítico de ideias para uma prática educacional holística**

Na reflexão acerca das relações de poder intrínsecas ao ato de investigar e envolvidas na conexão entre educação, sociedade e culturas, urge começar por investigar as agendas socioeducativas e socioculturais com o propósito de restituir à esfera pública, tanto na academia como fora dela, o debate de ideias para poder-se pensar, complexa e criticamente, a trilogia que relaciona, dialeticamente, a questão dos valores e bens comuns (Casanova, 2011), a questão da cidadania democrática (Afonso & Lucio-Villegas, 2007) e a questão das ideologias políticas (Vincent, 1992), questões que nos parecem fundamentais para estruturar uma agenda radical para a ESPA hodierna que vá, assumidamente, em contramão da atual perspectiva hegemônica da aprendizagem ao longo da vida (Loureiro, Barros, Costa, Rodrigues, & Lampreia-Carvalho, 2019). Insistir em restituir o debate crítico de ideias associado à investigação educacional, ou seja, o debate de princípios e valores que enformam e justificam as finalidades passíveis de ser atribuídas à investigação e à educação (Cortesão, 2013; Barros, 2012c, 2016b), é já uma atitude radical face ao atual contexto que tende a uniformizar os discursos sobre investigação científica e o pensamento educativo em torno de uma perspectiva tecnicista e geral assente numa pretensa neutralidade da ciência e da educação para promover, fundamentalmente, a mera aquisição funcional e individual de competências (Comissão Europeia, 2000).

Ora, admitir, a partir de outro ângulo de análise, que muita da oferta educativa, tanto de caráter formal como não formal, se transformou, crescentemente, no “Espaço Europeu da Educação”, numa mera mercadoria transacionada nos termos do mercado, ou seja, mediante “*edu-business*” inscritos numa lógica maioritariamente vocacional (Rönnerberg, 2016), implica, também, reconhecer que há uma crescente comunidade de práticas (Wenger, 2001) que tem vindo a aderir à abordagem baseada no racional das “competências para competir” (Lima, 2004). Porém, resta ainda investigar se essa adesão é feita com a real consciência crítica de que este tipo de abordagem é limitativa de uma visão que procure encarar a educação enquanto projeto coletivo e libertador, ou se se trata de uma adesão assente numa “consciência ingénuas”, no sentido freiriano, e conseguida através dos mecanismos de sedução, persuasão e manipulação próprios da sociedade mediatizada e descartável em que vivemos na modernidade líquida (Bauman, 1999). Os sintomas deste cenário, que se alastra globalmente e invade o campo da ESPA hodierna, são visíveis quando cada vez mais os debates intelectuais, sociais e ético-morais próprios de uma prática educacional holística são banidos para dar lugar a uma “educação” reconvertida em aprendizagem individualizada e individualizante, de tipo eficiente e eficaz, vista, portanto, como um exercício técnico e, de preferência, tecnologicamente regulado (Meira, 2017).

Nesta mesma linha de argumentação crítica, Melo, Lima e Almeida (2002) referem que, quando indagamos acerca do papel atribuído à educação no âmbito das transformações ocorridas no contexto mundial,

transparece por vezes uma perspectiva mais do tipo “reativo”, ou seja, visando facilitar a adaptação dos indivíduos e sociedades às novas exigências, do que “pró-ativo”, isto é, de capacitação para interagir criativamente e influenciar as circunstâncias condicionantes, individuais e coletivas. (p. 21)

Canário (2003), por seu turno, critica também este estado da arte, afirmando que “o consenso em torno da aprendizagem ao longo da vida corre sérios riscos de a transformar numa espécie de cartilha repetida à exaustão por funcionários zelosos” (p. 205). Com efeito, este contexto de investigação e prática educacional que se vem desenvolvendo desde o último quartel do século XX, basicamente, representa um cenário de instrumentalização do campo da ESPA causado por dois fatores principais, que são: por um lado, a erosão dos pilares modernos do pensamento ocidental em que a ESPA foi, no essencial, erigida; e, por outro lado, o deliberado esvaziamento da dimensão política da educação, operado na esfera pública internacional pela redefinição dos Estados-providência em articulação com as instâncias político-económicas supranacionais (Dale, 1999; Barros & Guimarães, 2018; Grek, 2019).

#### **ATO IV – O dilema de reivindicar e usar a voz: a investigação e a educação que queremos**

No atual contexto há, pois, indubitavelmente, uma responsabilidade acrescida para os/as investigadores/as e educadores/as movidos/as por uma consciência crítica que consiste em refletir, posicionar-se e suscitar mais debates contemporâneos acerca da investigação científica e da educação que queremos. Neste particular, reassumimos, igualmente para esta dimensão dilemática, o pressuposto da importância de visitar e resgatar, para reinventar e reconstruir, o legado do pensamento de Paulo Freire, junto com o legado de outros grandes pedagogos críticos, e de correntes como o feminismo, o marxismo e diversas perspectivas filosóficas radicais. São seguramente fontes de inspiração a conhecer e convocar no momento de definir autonomamente que tipo de atores podemos, e queremos, ser neste cenário particular que hoje nos é dado viver, pois parece-nos que a recomposição crítica da ESPA dependerá da capacidade de reinvenção endógena demonstrada pela *praxis* dos seus atores diretos, através das suas práticas públicas educacionais e de investigação. Na nossa opinião, a procura e compreensão da historicidade dos conceitos e perspectivas é uma condição incontornável de partida para que qualquer ator na área possa proceder a uma tomada de posição que seja crítica, tanto a nível metodológico,

como a nível epistemológico, ou a nível político-filosófico e ético. Deste modo, se optarmos por resistir e combater esta crescente instrumentalização da investigação e da educação, tornar-se-á crucial pensar na maneira de desenvolver, sempre que possível em rede colaborativa (Garcia, Macedo, & Queirós, 2019), um novo sentido, de carácter mais humanista, para os mandatos da investigação e da educação, que possibilite construir, para a terceira década deste século, uma nova missão assente na visibilização plurisectorial e transcultural das vozes envolvidas na ESPA, bem como construir uma nova agenda académica baseada no compromisso com valores opostos à competição e ao lucro, como suportes da nossa vida profissional e coletiva, e da nossa intervenção pública a nível científico-educacional.

Não se trata de essencializar e imobilizar o passado, mas de o conhecer e convocar para melhor interpretar o quadro atual, existente na esfera da europeização da ciência, do ensino superior e da ESPA sob auspícios da aprendizagem ao longo da vida e, assim, definir linhas analíticas relevantes para uma construção crítica de conhecimento pertinente, que se afirme e oponha a um estado da arte que hoje tende a celebrar como relevante apenas aquele conhecimento pragmático, segundo os critérios económico-financeiros que dominam o panorama das políticas socioeducativas em contextos de uma crescente governação global de índole conservadora (Pureza, 2002; Barros, 2018b).

No âmbito particular da ESPA, defendemos que, ao atual consenso vocacionalizante da aprendizagem ao longo da vida, urge contrapor mais dissensos, de um cariz humanizante, como forma de alargar o leque de possibilidades críticas perspetivadas no projeto de construção de uma cidadania radicalmente democrática e respeitadora dos direitos humanos (Usher, Bryant, & Johnston, 1997; Fieldhouse, 1998). Ou seja, uma cidadania social menos restrita e mais crítica (Barros, 2013b), em diálogo com os novos movimentos sociais pela paz (Pureza, 2001), pelos direitos femininos (Garraio & Toldy, 2020), pela justiça étnica e racial (Machado, 2000), pelos direitos das comunidades LGBTI+ (Koehler, 2013; Harley & Teaster, 2016), pelos direitos das outras espécies vivas e da preservação efetiva e duradoura do meio ambiente (Orr, 1992). Neste enquadramento, concordámos com Ramdas (1999) quando, na viragem do milénio, já propunha a recomposição da ESPA enquanto educação integral assente nos direitos humanos, na evidência de que “a educação para os direitos humanos aponta para nada menos do que a transformação das consciências exigida para construir uma cultura política de direitos humanos como base da segurança humana” (p. 14), o que implica a adoção de uma perspetiva libertadora para a educação, capaz de assumir e dar voz ao desafio resultante de uma ontologia crítica e radical que, considerando, nos termos freirianos, que ninguém se liberta sozinho, deverá ter em conta que “os alvos e objetivos da nossa educação não deveriam ser os pobres e iletrados apenas, mas igualmente os ricos e poderosos, a nível global e local” (p. 15).

## **ATO V – Para uma investigação crítica interdisciplinar: os novos e velhos desafios da educação**

O desafio essencial na investigação crítica interdisciplinar está, no nosso entender, em trazer para a esfera pública um debate de ideias que revalorize a dimensão político-filosófica da educação formal e não formal, incentivando a disseminação de práticas reflexivas que problematizem as implicações do ato educativo (Caride-Gomes, 2020). Isto é, indagando-se sobre a questão dos valores e do bem comum, numa ótica tributária de uma educação humanista e hospitaleira (Baptista, 2007, 2018) que pense a educação, promovendo-a enquanto projeto educativo integral, para deliberadamente contrariar esta nova ortodoxia educacional do novo capitalismo e dos interesses da elite transnacional dominante. No fundo, trata-se de reinventar, pelos caminhos da investigação educacional, para a época atual, as velhas preocupações de uma ESPA ousada, crítica e radical. Assim, na chamada sociedade da informação, cabe, quanto a nós, à investigação interdisciplinar sobre educação, contribuir para organizar um movimento global de renovação cultural, instaurador de uma cultura de problemas, de debate e diálogo, de *praxis* crítica, capaz de “servir de bússola ao educando para navegar nesse mar de conhecimento, superando a visão utilitarista de só oferecer informações ‘úteis’ para a competitividade” (Gadotti, 2001, p. 35). Ou seja, o que urge compreender é que, no mundo contemporâneo, vivemos na era do acesso fácil à informação, mas não na era do conhecimento e da comunicação, na medida em que as tecnologias da informação e comunicação (TIC) não significam, por si só, melhor comunicação humana, pelo que temos necessidade, por isso mesmo, de reconstruir uma “esfera pública cidadã” (Habermas, 1988).

Com efeito, a aceitação generalizada desta nova agenda político-educativa, embutida pelos pressupostos da aprendizagem ao longo da vida, só pode ser desvelada tendo em consideração a atual fase do desenvolvimento histórico do capitalismo. Trata-se de uma fase de reestruturação que, tal como noutros momentos do passado, visa assegurar a sobrevivência do sistema capitalista, porém, atualmente, em moldes que geram uma absoluta opressão social global (Petrella, 1998; Chomsky, 2000; Roy, 2015) e uma “economia política do retrocesso” (Reis, 2014). Para fazer face a este capitalismo selvagem, como também tem sido designado, é fundamental desocultar os mecanismos que o sustentam, o que implica, desde logo, que os/as educadores/as necessitam desenvolver, não tanto um variado leque de competências técnicas, mas sim uma compreensão crítica e dialética da realidade e do modo segundo o qual o capitalismo funciona no mundo contemporâneo.

O contributo da investigação crítica interdisciplinar pode representar, nesta fase da nossa história, uma fonte de fundamentação para o desenvolvimento de um movimento contemporâneo global na intervenção educacional capaz de fazer face à(s) crescente(s) realidade(s) de opressão, concentrando-se em intervir nas suas causas e não nos seus sintomas (Shaw & Crowther,

1997; Williamson, 2001; Martin, 2003), e em interrogar as assunções e estratégias que balizam o desrespeito, vertiginoso e em expansão, da dignidade humana e do valor da vida em todo o ecossistema.

Trata-se de estabelecer uma reflexão ampla, apoiada numa retrospectiva sobre o estado da arte da ESPA crítica e radical para, prospectivamente, pensar e contribuir para construir, desconstruindo primeiro as falsas evidências, uma nova agenda para a educação de hoje que, para ser humanista e holística, terá de ser, necessariamente, contra-hegemónica. Esta agenda de reflexão-ação tem de ser construída desde um ponto de vista que recoloca o indivíduo no contexto coletivo, sem isolar as necessidades e particularidades individuais dos objetivos e efeitos mais amplos partilhados no âmbito de um coletivo social e comunitário.

Acreditamos que a investigação crítica, assim orientada, poderá ainda contribuir para desafiar um certo impasse que se vive nos sectores tradicionalmente mais progressistas, derivado desta “condição pós-moderna” que nos envolve no mundo contemporâneo (Allman & Wallis, 1997; Yarnit, 1997; Field, 2002). Ora, o papel de uma ESPA crítica e radical de inspiração freiriana passa, ontem e hoje, por contestar e desafiar o “novo senso comum educacional” que se instalou na agenda educacional hegemónica, lutando para demonstrar que nunca deixam de existir alternativas para a realidade política e social através de uma *praxis*, suportada em modelos analíticos compreensivos, críticos e esperançosos que, dialeticamente, denuncie os mecanismos de opressão, anunciando, concomitantemente, novas e diversas oportunidades de libertação.

Portanto, uma forma de suscitar a utopística (Wallerstein, 1998) deste processo pode muito bem ser demonstrando, pela investigação científica crítica e interdisciplinar (Pombo, 2006; Quaresma, 2015), que há já um robusto legado radical no *corpus* teórico da ESPA que se orienta pelos princípios da justiça social e de uma ética universal do ser humano, respeitadora de cosmovisões variadas, mas inclusivas, que interessa resgatar, sobretudo para ressuscitar a velha luta engajada de intelectuais e educadores pela inviolabilidade da dignidade humana, que se encontra, enfatizamos, de novo ameaçada de ruir pelo poder das forças avassaladoras da globalização neoliberal em curso.

É, portanto, imprescindível, para assegurar a continuidade e expansão do próprio *ethos* da ESPA crítica e radical na agenda da educação hodierna, tomar consciência da maneira como se processa, a nível global, a relação tripolar entre as políticas nacionais próprias das democracias representativas, inerentes ao Estado, as instâncias transnacionais do poder económico e financeiro, representativas do mercado, e a sociedade, nas suas múltiplas formas locais de expressão. Sem este referencial analítico que se serve do nível mega e macro, torna-se difícil, ou mesmo impossível, apreender a realidade educativa nacional e local de forma a colocar a educação ao serviço de um projeto alternativo de sociedade, assente numa visão complexa do mundo, mas radicalmente democrática.

## Epílogo

Neste texto, de tipo ensaístico, o objetivo foi partilhar reflexões, inquietações e dilemas como forma de contribuir para o debate crítico de ideias sobre as prioridades da investigação educacional hodierna. Apresentou-se um balanço, com fio condutor transversal desenvolvido em cinco atos que constituem cinco convicções que, no seu conjunto, convocaram coordenadas bem estabelecidas da investigação crítica sobre a ESPA. Acreditamos que esse quadro teórico-conceitual crítico, aqui evocado, tem todas as condições para constituir um referencial a adotar na renovação das agendas de investigação.

Sendo assim, no primeiro ATO, preocupou-nos especialmente partilhar inquietações subjacentes ao processo acelerado de ressemantização e esvaziamento dos princípios humanistas de conceitos e abordagens inerentes ao corpus teórico da ESPA que se vem verificando no âmbito da governação global educacional, e que resulta num influente léxico que caracteriza o conhecimento dominante e é emanado das instâncias políticas internacionais. A nossa convicção é que urge contrariar estas tendências para produzir conhecimento pertinente, assente numa perspetiva ecológica e complexa do conhecimento, que contribua para devolver a substantividade perdida dos termos e conceitos.

No segundo ATO, abordámos o dilema de pensar os resultados da investigação como contributos para enriquecer, direta ou indiretamente, uma “cultura de respostas”, quando o que percebemos necessário é instituir uma “cultura de problemas”. Partilhamos, a este respeito, a convicção de que nos parece essencial reatar os laços teórico-analíticos com a tradição crítica da ESPA para reinventar uma *praxis* que possibilite ao/à educador/a-investigador/a hodierno/a esgravatar um pouco mais fundo os contextos educacionais e pensar um pouco mais crítica e radicalmente a realidade social, através de uma ontologia e uma epistemologia educacional de cariz radical que retome a politização dos conceitos. Por seu turno, no terceiro ATO, partilhámos aspetos referentes à questão da agência e das finalidades associadas à investigação educacional. Nesta matéria, acreditamos que a investigação crítica pode resgatar o debate de princípios e valores passíveis de ser atribuídos à educação, para alargar, e contrariar, a perspetiva tecnicista promotora, fundamentalmente, da mera aquisição funcional e individual de competências. É nossa convicção que este tipo de abordagem é limitativo de uma visão que procure encarar a educação enquanto projeto coletivo e libertador.

No quarto ATO, indagámo-nos acerca das possibilidades efetivas de uso das vozes subalternas que a investigação educacional permite visibilizar, nomeadamente no sentido de abrir espaços para a conquista de poder, nas dimensões plurisectoriais e transculturais dos diversos atores tradicionalmente envolvidos na ESPA, bem como no sentido de construir uma nova agenda académica baseada no compromisso com valores opostos à competição e ao lucro, como

suportes da nossa vida profissional e coletiva, redesenhada para estar em equilíbrio com as outras espécies vivas e todo o ecossistema. Desta forma, no quinto ATO partilhámos a convicção de que, para fazer face às diacríticas desta agenda hegemónica, identificadas neste balanço, é fundamental desocultar os mecanismos que sustentam a atual lógica do capitalismo dominante que a alimenta. Portanto, torna-se essencial que os/as educadores/as desenvolvam, não tanto um variado leque de competências técnicas, mas sim uma compreensão crítica e dialética da realidade para enfrentar as relações de poder, compreendendo o modo como o capitalismo funciona no mundo contemporâneo. Esta agenda de reflexão-ação tem de ser construída desde um ponto de vista contra-hegemónico que recoloque o indivíduo no contexto coletivo, sem isolar as necessidades e particularidades individuais dos objetivos e efeitos mais amplos partilhados no âmbito de um coletivo social e comunitário.

Por fim, trata-se de reinventar a linguagem do social, o que é incumbência de investigadores/as e pedagogos/as, em colaboração com atores sociais diversos e críticos capazes de perceber e assumir coerentemente uma tomada de consciência da politicidade da educação e da história como construção social e fonte de possibilidades. Assim, no resgate e reconstrução crítica da versão humanista do lugar da investigação educacional e do papel do/a educador/a-investigador/a hodierno/a há, pois, que enfrentar dilemas e abraçar o desafio difícil de desenvolver ideias fecundas no âmbito do pensamento transformador que permitam imaginar novas e múltiplas soluções político-educativas, essenciais para o nosso tempo. Novas propostas que recolocuem o ser humano no centro da relação entre o viver, o aprender e o trabalhar e que, rompendo com a *doxa* instituída da ideia da aprendizagem ao longo da vida como um item educativo, contribua para a reintroduzir no debate como aquilo que realmente ela é: um item político. Ora, este pequeno texto de cariz ensaístico, derivado de uma autorreflexividade sobre uma trajetória de investigação educacional, pretende ser um modesto contributo para essa tarefa, inserido num contexto maior de textos essenciais, por celebrarem hoje Paulo Freire, que assim integram este oportuno segundo volume do número temático da Revista *Educação, Sociedade & Culturas*, que, como um ensemble, nos poderão acompanhar nesta utopia. E a utopia, como notou o poeta Eduardo Galeano (2001, p. 230), é aquilo que nos faz caminhar:

*Para que sirve la utopia?*

*Utopia está en el horizonte.*

*Me acerco dos pasos, ella se aleja dos pasos.*

*Camino diez pasos y el horizonte se corre diez pasos más allá.*

*Por mucho que yo camine, nunca la alcanzaré.*

*Para que sirve la utopia?*

*Para eso sirve:*

*para caminar.*

**Agradecimentos:** Este trabalho foi financiado por Fundos Nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia, no âmbito do Projeto UIDB/05739/2020.

**Correspondência:** Centro de Investigação em Educação de Adultos e Intervenção Comunitária, Universidade do Algarve, Campus de Gambelas, 8005-139 Faro, Portugal.

Email: [rbarros@ualg.pt](mailto:rbarros@ualg.pt)

## Referências bibliográficas

- Afonso, Almerindo, & Lucio-Villegas, Emilio (2007). Estado-nação, educação e cidadanias em transição. *Revista Portuguesa de Educação*, 20(1), 77-98.
- Allman, Paula, & Wallis, John (1997). Challenging the postmodern condition: Radical adult education for critical intelligence. In Marjorie Mayo & Jane Thompson (Eds.), *Adult learning critical intelligence and social change* (pp. 18-33). Leicester: NIACE.
- Antunes, Fátima (2005). Governação global e diretrizes internacionais para a educação na União Europeia. *Perspectiva*, 23(2), 449-465.
- Antunes, Fátima, & Barros, Rosanna (2019). Janus in governance: Interpellations around an educational policy of community intervention in Portugal. *Education Policy Analysis Archives*, 27(27), 1-24. doi:10.14507/epaa.27.2967
- Antunes, Fátima, Barros, Rosanna, Carvalho, Maria João, Félix, Ana Lucia, Veloso, Esmeraldina, & Vilarinho, Emília (2020). Educação 3D: Democracia, desigualdade e diferença em educação: Panoramas de uma década de políticas educacionais. *Revista Brasileira de Educação* (no prelo).
- Arendt, Hannah (2001). *A condição humana*. Lisboa: Relógio D'Água.
- Arruda, Marina, Andrade, Izabel, Sousa, Maria, Rocha, Raquel, Klaar, Anne, & Caminha, Siomara (2017). O conhecimento pertinente à educação: Reflexões de um grupo de estudos e pesquisa sobre a possibilidade de inovação do processo de construção do conhecimento. *Revista Espacios*, 38(5), 18-25.
- Baptista, Isabel (2007). Políticas de alteridade e cidadania social: As perguntas da pedagogia social. *Cadernos de Pedagogia Social*, 1, 135-154.
- Baptista, Isabel (2018). Prefácio. In Rosanna Barros & António Fragoso (Eds.), *Investigação em educação social: Prática e reflexão* (e-book, pp. 9-10). Faro: Universidade do Algarve. <http://hdl.handle.net/10400.1/11020>
- Barrias, Pedro (2013). *A nova gestão pública e as universidades fundacionais*. Lisboa: Editora Média XXI.
- Barros, Rosanna (2011). *Genealogia dos conceitos em educação de adultos: Da educação permanente à aprendizagem ao longo da vida: Um estudo sobre os fundamentos político-pedagógicos da prática educacional*. Lisboa: Chiado Editora. Disponível em <http://hdl.handle.net/10400.1/14097>
- Barros, Rosanna (2012a). From lifelong education to lifelong learning: Discussion of some effects of today's neoliberal policies. *RELA – European Journal for Research on the Education and Learning of Adults*, 3(2), 119-134. doi:10.3384/rela.2000-7426.rela0071
- Barros, Rosanna (2012b). A educação social e permanente de adultos (ESPA) como um quefazer filosófico transformador de situações-limite. *Revista HASER, Revista Internacional de Filosofia Aplicada*, 3, 77-108.

- Barros, Rosanna (2012c). *Subsídios breves para o debate de princípios e valores na formação política do(a) educador(a) social*. Lisboa: Chiado Editora. Disponível em <http://hdl.handle.net/10400.1/14098>
- Barros, Rosanna (2013a). Contribuciones actuales del pensamiento freiriano en la educación de filosofía con niños: Para una democratización de la democracia en tiempos de crisis. In José Rastrojo Barrientos (Ed.), *Filosofía para niños y capacitación democrática freiriana* (pp. 23-60). Madrid: Liber Factory.
- Barros, Rosanna (2013b). Mediar entre regulação e emancipação: Perspetiva crítica sobre os princípios e valores da cidadania social. *Cadernos do Grupo de Estudos Interdisciplinares – GREI*, 7, 9-30.
- Barros, Rosanna (2014a). Vida e obra de Paulo Freire: A dialética de um olhar fundador para uma educação problematizadora que liberta, transforma e emancipa. In Rosanna Barros & Deise Choti (Eds.), *Abrindo caminhos para uma educação transformadora: Ensaios em educação social, filosofia aplicada e novas tecnologias* (pp. 37-94). Lisboa: Chiado Editora. Disponível em <http://hdl.handle.net/10400.1/14094>
- Barros, Rosanna (2014b). Ensaio sobre pedagogia-educação social: Pensar as repercussões da filosofia político-pedagógica de Paulo Freire. *Cadernos do Grupo de Estudos Interdisciplinares-GREI*, 20, 1-21.
- Barros, Rosanna (2015). Interdisciplinaridade e mediação intercultural: Knowles, Freire e Apostel revisitados. *OMNIA – Revista Interdisciplinar de Ciências e Artes*, 2, 13-22.
- Barros, Rosanna (2016a). Refletir com (im) pertinência intervir com ousadia: Por uma educação transformadora. In Noêmia de Carvalho Garrido, Odair Marques da Silva, Paulo Gomes Lima, & Francisco Evangelista (Eds.), *A educação de jovens e adultos para além dos muros da escola: Perspetiva da educação social* (pp. 253-276). Brasil: Editora Expressão & Arte.
- Barros, Rosanna (2016b). Da conceção à implosão da nova política de educação e formação de adultos (EFA) em Portugal (1996-2016): E agora tudo o vento levou? *Laplage em Revista*, 2(1), 63-86. doi:10.24115/S2446-6220201621120
- Barros, Rosanna (2018a). Revisitando Knowles e Freire: Andragogia versus pedagogia, ou o dialógico como essência da mediação sociopedagógica. *Educação e Pesquisa*, 44, 1-19. doi:10.1590/S1678-4634201844173244
- Barros, Rosanna (2018b). A “nova política de educação e formação de adultos” em Portugal: Crítica à governação neoliberal do sector em contexto de europeização. *Ensaio – Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 26(100), 573-594. doi:10.1590/S0104-40362018002601050
- Barros, Rosanna, & Guimarães, Paula (2018). International organisations and the agenda for development: The role of lifelong learning. In Martin Kopecký (Ed.), *Lifelong learning and transnationalized public policies: Human development in (post)crisis times* (pp. 18-40). Czech Republic: Univerzita Karlova, Filozofická Faculta.
- Barros, Rosanna, & Ralha-Simões, Helena (2016). A resiliência do oprimido e a emergência do movimento da economia solidária: Uma questão de esperança. *Conhecimento & Diversidade*, 8(16), 12-24. [https://revistas.unilasalle.edu.br/index.php/conhecimento\\_diversidade/issue/view/184](https://revistas.unilasalle.edu.br/index.php/conhecimento_diversidade/issue/view/184)
- Bauman, Zygmunt (1999). *Modernidade líquida*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Behrens, Marilda (2014). Educação transformadora: Encontros e convergências das obras de Paulo Freire e de Edgar Morin. In Rosanna Barros & Deise Choti (Eds.), *Abrindo caminhos para uma educação transformadora: Ensaios em educação social, filosofia aplicada e novas tecnologias* (pp. 237-274). Lisboa: Chiado Editora.
- Cabrera, Júlio (2007). Ética e condição humana: Notas para uma fundamentação natural da moral. In Adriano Nunes de Brito (Ed.), *Ética: Questões de fundamentação* (pp. 47-97). Brasília: Editora da Universidade de Brasília.
- Canário, Rui (2000). *Educação de adultos: Um campo e uma problemática*. Lisboa: Educa-Formação/ANEFA.

- Canário, Rui (2003). A “aprendizagem ao longo da vida”: Análise crítica de um conceito e de uma política. In Rui Canário (Ed.), *Formação e situações de trabalho* (pp. 189-205). Porto: Porto Editora.
- Caride-Gomes, José António (2020). Conocer para actuar en educación social: Apuntes teóricos y contextuales en clave pedagógica-social. In Rosanna Barros & António Fragoso (Eds.), *Investigação em educação social: Prática e reflexão* (vol. II). Faro: Universidade do Algarve (no prelo).
- Casanova, Maria Prazeres (2011). Educação em valores: Necessidade ou obrigação? In *Deontologia, ética e valores na educação: Utopia e realidade: Atas do XVIII colóquio da secção portuguesa da AFIRSE* (pp. 473-481). Lisboa: AFIRSE.
- Chomsky, Noam (2000). *O neoliberalismo e a ordem global: Crítica do lucro*. Lisboa: Editorial Notícias.
- Comissão Europeia (2000). *Memorando sobre aprendizagem ao longo da vida*. Luxemburgo: Serviço das Publicações Oficiais das Comunidades Europeias.
- Conselho Nacional de Educação – CNE (2008). *Políticas de ensino superior: 4 temas em debate*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Cortesão, Luíza (2013). Guliver entre gigantes: Na tensão entre estrutura e agência, que significados para a educação? *Educação, Sociedade & Culturas*, 39, 159-181.
- Dale, Roger (1999). Specifying globalization effects on national policy: A focus on the mechanisms. *Journal of Education Policy*, 14(1), 1-17.
- Field, John (2002). *Lifelong learning and the new educational order*. London: Trentham Books.
- Fieldhouse, Roger (1998). *A history of modern British adult education*. Leicester: National Institute of Adult Continuing Education.
- Friedman, Milton (1985). *Tyranny of the status quo*. Harmondsworth: Penguin Books.
- Gadotti, Moacir (2001). Educar adultos hoje na perspectiva de Paulo Freire. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 35(1), 31-40.
- Gadotti, Moacir (2020). Posfácio: Acreditar no sonho e ir à luta. In Rosanna Barros, Paulo Lima, & Márcio Azevedo (Eds.), *Rumos da educação e formação de jovens e adultos em Portugal e no Brasil: Um balanço comparado de políticas e práticas* (pp. 392-395). Natal: Editoria IFRN-Brasil. Disponível em <https://memoria.ifrn.edu.br/handle/1044/1835>
- Galeano, Eduardo (2001). *Las palabras andantes*. Buenos Aires: Catálogos S.R.L.
- Garcia, Ana Dias, Macedo, Eunice, & Queirós, João (2019). Roteiros de coconstrução de conhecimento, expressão e participação: Como pessoas jovens (re)criam cidadania? *Praxis Educativa*, 14(3), 1230-1250.
- Garraio, Júlia, & Toldy, Teresa (2020). “Ideologia de género”: Origem e disseminação de um discurso antifeminista. *Mandrágora*, 26(1), 129-155.
- Gelpi, Ettore (1990). *La educación permanente: Problemas laborales y perspectivas educativas*. Madrid: Editorial Popular.
- Giroux, Henry (1986). *Teoria crítica e resistência em educação*. Petrópolis: Editora Vozes.
- Grek, Santiría (2015). Measuring Europe: Making sense of Europe through data and statistics. In Cairtriona Carter & Martin Lawn (Eds.), *Governing Europe’s spaces: European Union re-imagined*. Manchester: Manchester University Press.
- Grek, Santiría (2019). The rise of transnational education governance and the persistent centrality of the nation. *International Journal of Historiography in Education*, 2, 268-273.

- Guimarães, Paula (2011). *Políticas de educação de adultos em Portugal (1999-2006): A emergência da educação para a competitividade*. Braga: Universidade do Minho – Instituto de Educação/Cied.
- Habermas, Jürgen (1988). *Teoria de la acción comunicativa*. Madrid: Taurus Ediciones.
- Harley, Debra, & Teaster, Pamela (2016). *Handbook of LGBT elders: An interdisciplinary approach to principles, practices, and policies*. Cham: Springer.
- Jarvis, Peter (2001). O futuro da educação de adultos na sociedade da aprendizagem. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 35(1), 13-30.
- Koehler, Sónia (2013). Homofobia, cultura e violências: A desinformação social. *Interações*, 26, 129-151.
- Lengrand, Paul (1989). Lifelong education: Growth of the concept. In Colin J. Titmus (Ed.), *Lifelong education for adults: An international handbook* (pp. 5-9). Oxford: Pergamon.
- Lima, Licínio (2004). Do aprender a ser à aquisição de competências para competir: Adaptação, competitividade e performance na sociedade da aprendizagem. *Revista Galego-Portuguesa de Psicología e Educación*, 9(11), 9-18.
- Lima, Licínio (2012). *Aprender para ganhar, conhecer para competir. Sobre a subordinação da educação na sociedade da aprendizagem*. São Paulo: Cortez Editora.
- Loureiro, Armando, Barros, Rosanna, Costa, Isabel, Rodrigues, Marta, & Lampreia-Carvalho, Fátima (2019). Comunidades de prática e de aprendizagem em contextos socioeducativos de inclusão. In Fátima Antunes (Ed.), *Remar contra as desigualdades em educação: Práticas, vozes, percursos* (pp. 97-124). Vila Nova de Famalicão: Editora Húmus.
- Machado, Fernando (2000). Os novos nomes do racismo: Especificação ou inflação conceptual?. *Sociologia, Problemas e Práticas*, 33, 9-44.
- Martin, Ian (2003). Adult education, lifelong learning and citizenship: Some ifs and buts. *International Journal of Lifelong Education*, 22(6), 566-579.
- Mayo, Peter (1999). *Gramsci, Freire & adult education: Possibilities for transformative action*. London: Zed Books.
- Medeiros, Mário (2006). *Competências: Diferentes lógicas para diferentes expectativas*. Recife: Editora Universidade de Pernambuco.
- Meira, Manuel (2017). *A burocracia eletrônica: A ação das plataformas eletrônicas na administração escolar*. Santo Tirso: De Facto Editores.
- Melo, Alberto, Lima, Licínio, & Almeida, Mariana (2002). *Novas políticas de educação e formação de adultos: O contexto internacional e a situação portuguesa*. Lisboa: Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos.
- Morin, Edgar (2011). *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. São Paulo: Cortez.
- Orr, David (1992). *Ecological literacy: Education and the transition to a postmodern world*. Albany: University of New York Press.
- Peters, Richard (1972). Education and the educated man. In Robert Dearden, Paul Hirst, & Richard Peters (Eds.), *A critique of current educational aims* (pp. 4-21). London: Routledge.
- Petrella, Riccardo (1998). Vers une société de welfare mondial: Les limites du capitalisme de marché. In João Ferreira do Amaral (Ed.), *Europa social: Atas do seminário internacional* (pp. 79-98). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Pombo, Olga (2006). Práticas interdisciplinares. *Sociologias*, 15, 208-249.

- Pureza, José Manuel (2001). *Para uma cultura da paz*. Coimbra: Quarteto.
- Pureza, José Manuel (2002). Quem governa? Portugal e as novas teias da governação global. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 63, 99-105.
- Quaresma, Adilene (2015). Práticas interdisciplinares no ensino superior e no trabalho. In Suzana dos Santos Gomes & Adilene Quaresma (Eds.), *Políticas e práticas na educação básica e superior: Desafios da contemporaneidade*. Belo Horizonte: Traço Fino.
- Ramdas, Lalita (1999). Climb every mountain, dream the impossible dream. *Convergence*, XXXI(1-4), 5-17.
- Reis, José (2014). *A economia política do retrocesso: Crise, causas e objetivos*. Coimbra: Almedina/CES.
- Rodrigues, Maria de Lourdes, & Heitor, Manuel (2015). *40 Anos de políticas de ciência e ensino superior em Portugal*. Coimbra: Almedina.
- Rönberg, Linda (2016). From national policy-making to global edu-business: Swedish edu-preneurs on the move. *Journal of Education Policy*, 32(2), 234-249.
- Roy, Arundhati (2015). *Capitalism: A ghost story*. London: Verso Books.
- Santos, Boaventura de Sousa (2005). Crítica da governação neoliberal: O fórum social mundial como política e legalidade cosmopolita subalterna. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 72, 7-44.
- Santos, Boaventura de Sousa (2020). *A cruel pedagogia do vírus*. Coimbra: Almedina.
- Semeraro, Giovanni (2006). Intelectuais “orgânicos” em tempos de pós-modernidade. *Cadernos Cedes*, 26(70), 373-391.
- Shaw, Mae, & Crowther, Jim (1997). Beyond subversion. In Marjorie Mayo & Jane Thompson (Eds.), *Adult learning critical intelligence and social change* (pp. 204-218). Leicester: NIACE.
- Souza, Ângelo (2016). A teoria da agenda globalmente estruturada para a educação e sua apropriação pela pesquisa em políticas educacionais. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação – RBPAE*, 32(2), 463-485.
- Souza, Elisabete (2011). Sociedade da informação e reestruturação produtiva: Crítica à dimensão utilitarista do conhecimento. *Transinformação*, 23(3), 219-226.
- Teodoro, António (2003). *Globalização e educação: Políticas educacionais e novos modos de governação*. Porto: Afrontamento.
- Usher, Robin, Bryant, Ian, & Johnston, Rennie (1997). *Postmodern challenge: Learning beyond the limits*. London: Routledge.
- Vincent, Andrew (1992). *Modern political ideologies*. Oxford: Blackwell.
- Wallerstein, Immanuel (1998). *Utopistics: Or historical choices of the twenty-first century*. New York: The New Press.
- Wenger, Etienne (2001). *Comunidades de prática: Aprendizaje, significado e identidad*. Barcelona: Paidós.
- Williamson, Bill (2001). *Lifeworlds and learning: Essays in the theory, philosophy and practice of lifelong learning*. Leicester: The National Institute of Adult Continuing Education.
- Yarnit, Martin (1997). Piecing together the fragments: Thoughts on adults education in a vanished era. In Marjorie Mayo & Jane Thompson (Eds.), *Adult learning critical intelligence and social change* (pp. 69-81). Leicester: NIACE.
- Young, Michael (1994). *The rise of the meritocracy*. Nova Jersey: Transaction Publishers.